

Coordenadoras pedagógicas iniciantes: a formação e os desafios da função no Maranhão



Camila Castro Dinizⁱ 

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil

Lélia Cristina Silveira de Moraesⁱⁱ 

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil

Resumo

Este artigo busca analisar a formação e os desafios existentes na mudança da função de professora para a de coordenadora pedagógica no Maranhão. Tomaram-se como referências algumas constatações extraídas de uma pesquisa de mestrado¹, de natureza qualitativa e exploratória, pautada no método histórico-dialético, concluída no ano de 2018. O aporte teórico teve a contribuição de: Lima (2017), Melo (2015), entre outros. Os achados deste estudo, que recorreu a entrevistas semiestruturadas realizadas com três coordenadoras pedagógicas, de Rosário e Santa Inês, no Maranhão, apontam que, quando iniciantes, além de questões burocráticas e emergenciais, essas coordenadoras enfrentaram outros desafios, como: ausência de formação específica, falta de autonomia e relacionamento interpessoal. Concluiu-se que mais políticas de apoio e de valorização devem ser construídas para que a identidade e a prática desses profissionais sejam consolidadas nas escolas.

Palavras-chave

coordenadoras pedagógicas iniciantes; formação; desafios.

Beginner pedagogical coordinators: training and challenges of the profession in Maranhão

Abstract

This article searches to analyze the challenges that exist in the transition from the role of teacher to a pedagogical coordinator in the context of Maranhão. We take as reference some findings extracted from a Master's research, of a qualitative and exploratory nature, based on the historical-dialectical method, completed in 2018. The theoretical contribution was supported by the contributions of authors such as: Lima (2017); Melo (2015), among others. The findings of this study which made use of semi-structured interviews conducted with three pedagogical coordinators from Rosário and Santa Inês, in Maranhão, indicate that when they are beginners, in addition to bureaucratic and emergency issues, these coordinators face other challenges, such as: lack of specific training, autonomy and interpersonal relationships. It is concluded that is necessary for more support and appreciation policies to be built in favor of these professionals so that their identity and practice are consolidated in schools.

Keywords

beginner pedagogical coordinator; training; challenges.

¹ Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE-UFMA).



**Coordinadores pedagógicos principiantes:
formación y desafíos del trabajo en Maranhão****Resumen**

Este artículo busca analizar la formación y los desafíos que implica el cambio del rol de profesora al de coordinadora pedagógica en Maranhão. Se tomaron como referencias algunos de los hallazgos de un estudio de investigación de maestría, de carácter cualitativo y exploratorio, basado en el método histórico-dialéctico, finalizado en 2018. El aporte teórico provino de: Lima (2017), Melo (2015), entre otros. Los hallazgos de este estudio, que utilizó entrevistas semiestructuradas con tres coordinadoras pedagógicas de Rosário y Santa Inês, en el estado de Maranhão, indican que, cuando comenzaron, además de las cuestiones burocráticas y de emergencia, estas coordinadoras enfrentaron otros desafíos, tales como: falta de formación específica, falta de autonomía y relaciones interpersonales. Se concluye que es necesario establecer más políticas de apoyo y de valorización para que la identidad y la práctica de estos profesionales se consoliden en las escuelas.

Palabras clave

coordinadoras pedagógicas iniciantes; formación; desafíos.

1 Introdução

Na percepção de Lima (2017), a trajetória profissional da coordenadora pedagógica, incluindo os motivos de escolha para esta nova função, refletem na sua atuação e construção de um novo profissional que está surgindo. É desse modo que “[...] muito deste novo profissional deve-se àquele que esteve em sala de aula por vários anos” (Lima, 2017, p. 81), sendo fundamental que esse profissional tenha, sobretudo, experiência na docência para exercer essa função.

Para Melo (2015, p. 15), essa passagem que enfrenta o coordenador pedagógico numa nova função é:

[...] resultante da negociação entre as identidades e vivências anteriores enquanto professor e também, de modo mais amplo, como ser sócio-histórico, juntamente com as novas representações, relações e experiências que vão sendo constituídas na prática da coordenação.

Embora a experiência docente seja relevante e útil ao jovem coordenador, ela não atende plenamente a todas as suas necessidades. É comum que esse profissional leve algum tempo até se sentir totalmente à vontade no novo cargo (Melo, 2015). Diante disso, surge a questão: quais são as necessidades formativas e os desafios enfrentados por quem muda da função de professor para a de coordenador pedagógico? Com base nessa problemática, este artigo tem como objetivo geral analisar a formação e os

desafios envolvidos na mudança da função de professor para a de coordenador pedagógico na escola, com um olhar voltado para a realidade do Maranhão.

Para fundamentar esta investigação, foram utilizados aportes teóricos de autores que estudam a iniciação profissional na coordenação pedagógica e o trabalho dos coordenadores pedagógicos, como Lima (2017), Melo (2015), entre outros. A relevância deste estudo reside em destacar a trajetória das coordenadoras pedagógicas pesquisadas, enfatizando sua formação e os desafios enfrentados ao assumirem essa nova identidade profissional. O artigo busca, assim, fornecer subsídios para a reflexão sobre ações concretas de apoio e valorização desses profissionais, que ainda encontram dificuldades, especialmente devido à falta de consolidação de suas funções nas escolas e às fragilidades relacionadas à sua identidade e formação.

Com base nisso, o artigo está organizado em mais três seções, além desta introdução. Na segunda, abordamos os procedimentos metodológicos da pesquisa; na terceira, apresentamos as análises dos resultados e a discussão teórica; por fim, encerramos com algumas conclusões possíveis.

2 Metodologia

Para atender à problemática deste estudo, escolhemos como desenho metodológico de pesquisa a abordagem qualitativa de caráter descritivo, pois essa se dirige à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, conforme aponta Flick (2009), o que nos permite mergulhar em profundidade no contexto de atuação dos atores sociais envolvidos.

É importante mencionar que este artigo é fruto de uma pesquisa realizada no período de 2016 a 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), aprovada pela Plataforma Brasil², que buscou, utilizando-se das técnicas de coleta de dados: observação, entrevista semiestruturada e análise de documentos legais, colocar em discussão duas categorias

² O projeto de pesquisa da dissertação foi então submetido ao Comitê de Ética (CEP) da UFMA, o qual constitui-se de um colegiado com o objetivo de analisar propostas de pesquisas envolvendo seres humanos, assegurando o interesse dos sujeitos participantes em sua integridade e dignidade, em acordo ao que regem as Resoluções nº 510/2016 e nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (Diniz, 2018).

fundamentais: a formação e a prática de coordenadores pedagógicos em escolas públicas no estado do Maranhão. Desse modo, ela envolveu a análise da formação de coordenadores pedagógicos que participaram do curso de especialização em Coordenação Pedagógica³ realizado à luz do Programa Nacional Escola de Gestores.

Para o presente estudo, foram, então, escolhidas três coordenadoras pedagógicas entrevistadas na pesquisa supracitada. Assim, por questões éticas, buscando preservar as suas identidades, elas foram aqui identificadas como coordenadoras pedagógicas A, B e C. Os critérios para a sua escolha foram elas serem coordenadoras pedagógicas iniciantes com até quatro anos de experiência nesta função (apenas a coordenadora pedagógica A possuía no período de realização da pesquisa um ano e meio de exercício nessa função), com formação inicial em Pedagogia e atuação em escolas de educação básica das redes estadual e municipal do Maranhão.

Os procedimentos de organização, análise e interpretação das informações foram alicerçados na triangulação de dados, com base em Yin (2001), interpretadas à luz do materialismo histórico-dialético. Esse enfoque para o presente estudo foi considerado apropriado, tendo em vista que não há como negar que sujeito e objeto “[...] se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada” (Gamboa, 2012, p. 45 *apud* Diniz, 2018, p. 14).

Assim, feitas essas considerações, apresentamos a seguir a análise e discussão teórica deste estudo, evidenciando a escolha, bem como a formação e os desafios que permeiam a função de coordenadoras pedagógicas iniciantes no contexto do Maranhão.

3 Resultados e discussão

Quando falamos de trajetórias profissionais, somos levados a revisitar os sentidos e vivências que conduziram os sujeitos a construir a sua existência, identificando quem eram e o que se tornaram durante esse processo. Para Huberman (1995), no que diz respeito à trajetória daqueles que iniciam a carreira docente, os cinco primeiros anos possuem características únicas, sendo essa considerada uma etapa decisiva e fundamental para definir o futuro da carreira docente.

³ Este curso, desenvolvido na modalidade a distância, com um total de 420 horas, envolveu a participação de dez polos no Maranhão – São Luís (polos 1 e 2), Rosário, Pinheiro, Itapecuru-Mirim, Santa Inês, Bacabal, Codó, Presidente Dutra e São João dos Patos (Diniz, 2018).

Sob esse aspecto, acreditamos que a iniciação na coordenação pedagógica também é uma etapa repleta de aprendizagens intensas e significativas para que este profissional atinja a sua fase de estabilidade profissional. Para Ferri (2013), aliás, é comum que os professores nesta fase se envolvam em novas atividades na escola diversificando o seu campo de atuação e apresentando com a nova função períodos de amadurecimento.

Diante disso, apresentamos a seguir a identificação das coordenadoras pedagógicas participantes desta investigação, evidenciando a sua localidade, gênero, idade, tempo de atuação como professoras e etapa/modalidade de ensino em que atuam (informação verbal)⁴.

Quadro 1 – Identificação das coordenadoras pedagógicas por localidade, gênero, idade, tempo de atuação como professoras e etapa/modalidade de ensino em que atuam

| Coordenadora pedagógica | Localidade | Gênero | Idade | Tempo de exercício como professoras | Etapa/Modalidade de ensino |
|-------------------------|------------|----------|---------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| A | Rosário | Feminino | 51 anos | 27 anos | Educação de Jovens e Adultos (EJA) |
| B | Rosário | Feminino | 36 anos | 8 anos | Ensino médio regular (1ª à 3ª série) |
| C | Santa Inês | Feminino | 47 anos | 23 anos | EJA |

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Como é possível perceber, o conjunto das coordenadoras pedagógicas pesquisadas é composto inteiramente por mulheres. A sua faixa de idade varia entre 30 e 50 anos, com duas coordenadoras pedagógicas atuantes na modalidade EJA e apenas uma pertencente ao ensino médio regular, havendo ainda neste grupo duas coordenadoras pedagógicas pertencentes ao município de Rosário e uma de Santa Inês, no Maranhão (Diniz, 2018).

No que se refere às escolas em que exerciam a sua função como coordenadoras pedagógicas no período de realização da pesquisa, basicamente, todas elas possuíam o mesmo corpo administrativo e estrutura física (Diniz, 2018). No entanto, vale salientar que nessas escolas o Projeto Político-Pedagógico (PPP) encontrava-se desatualizado, o

⁴ Todas as informações referentes às coordenadoras pedagógicas A e B foram obtidas por meio de entrevista semiestruturada presencial, no dia 26 de junho de 2018, e as informações referentes à coordenadora pedagógica C, por meio de entrevista semiestruturada presencial, obtida no dia 20 de junho de 2018.

que é um fator preocupante quando consideramos que a coordenação pedagógica envolve a articulação desse importante documento, na contramão de a escola caminhar “[...] sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções em curto prazo de forma a sobreviver frente às demandas burocráticas” (Franco, 2016, p. 17). No caso das coordenadoras pedagógicas pesquisadas, vejamos como ocorreram a escolha e a formação e que desafios enfrentaram no exercício da nova função.

3.1 De professoras a coordenadoras pedagógicas: a escolha da nova função

Como salienta Teixeira (2009), não podemos negar que os coordenadores pedagógicos iniciantes têm de enfrentar dificuldades que são inerentes ao início de toda e qualquer nova atribuição. Assim, ao diversificarem o seu campo de atuação, transitam diariamente por um processo de consolidação de saberes e de habilidades que são cruciais para o seu crescimento pessoal e profissional. Nessa direção, indagamos as pesquisadas sobre os motivos que as levaram a tornarem-se coordenadoras pedagógicas.

A coordenadora pedagógica *A* nos relatou que desde 1994 exercia em sua escola a função de professora, já trabalhando nessa função havia cerca de 27 anos, mas havia sido indicada a atuar na função de coordenadora pedagógica pela Unidade Regional de Educação (URE) de Rosário. Contudo, ela já havia atuado antes como supervisora pedagógica em outra escola da rede estadual de ensino que foi municipalizada. No período de realização da pesquisa, trabalhava cerca de 40 horas semanais na modalidade EJA, possuindo ainda o cargo efetivo de gestora adjunta na mesma instituição.

A coordenadora pedagógica *B* assumiu essa função de coordenadora pedagógica por indicação da sua gestora. No entanto, mesmo sendo indicada, ela nos confessou em depoimento que, se pudesse, escolheria a coordenação pedagógica para trabalhar desde sempre, entretanto, antes de exercer essa função, ela já atuava como professora havia cerca de oito anos, tendo como carga horária de trabalho no período de realização desta pesquisa 60 horas semanais, realizando a função de coordenadora pedagógica ainda em outra instituição.

A coordenadora pedagógica *C* também foi indicada a trabalhar na coordenação pedagógica na sua escola, mas por indicação da Secretaria Municipal de Educação

(Semed) de Santa Inês, tendo em vista que esta escola passava por sérios problemas de evasão escolar com a modalidade EJA. Tal escolha se justificou pelo seu ótimo desempenho em outra escola da rede municipal com esse público. Ainda assim, ela defende que, apesar de ter sido indicada, o que mais a motiva a permanecer nessa função é o interesse pela educação. Neste ponto, é interessante a sua fala a seguir:

[...] eu sou apaixonada pelo que eu faço porque eu sempre vi essa deficiência, porque eu passei a maior parte da minha vida em sala de aula e não tinha aquela pessoa para dar aquele suporte, acompanhar e... levar sugestões, técnicas diferenciadas, e eu sempre pensei que eu poderia fazer isso, fazer a diferença, porque eu já estive do outro lado, estou do outro lado, e eu me coloco no lugar do professor, e eu gostaria dessa comunicação que pudesse me estimular, articular juntinho a mim. Então, essa paixão por tudo isso me envolveu e continua me conduzindo, e é isso que eu quero para a minha vida (Coordenadora pedagógica C).

No caso desta coordenadora, ela já possuía 30 anos de exercício como professora, tendo como coordenadora pedagógica a carga horária semanal de 20 horas, mas ela continuava a desenvolver a função de professora em outra instituição no período de realização desta pesquisa.

Notamos, portanto, que o ingresso na função da coordenação pedagógica pode ocorrer de formas variadas, inclusive, com a indicação de profissionais formados em Pedagogia ou habilitados em qualquer licenciatura plena, desde que tenham experiência como docentes. Assim, a característica dessas coordenadoras pedagógicas de possuírem uma boa experiência como docentes, antes de atuarem na coordenação pedagógica, relaciona-se com a própria historicidade da coordenação pedagógica estruturada como uma função do magistério, e não como um cargo (Alves, 2007).

Neste rumo, ser professor é condição *sine qua non* para se exercer a função de coordenador pedagógico, “[...] tanto em relação às exigências legais como para melhor compreender as relações e, mais especificamente, os aspectos pedagógicos na escola” (Waldmann, 2006, p. 91). Logo, a escolha por essa função é condicionada tanto por aspectos pessoais quanto pela vivência desses sujeitos enquanto docentes, não sendo, assim, totalmente inexperientes, uma vez que na docência já acompanhavam o trabalho de outros coordenadores pedagógicos.

Na visão de Teixeira (2009), com a qual nós concordamos, isto não significa negar as dificuldades inerentes ao início de uma nova profissão, já que, principalmente pela falta de experiência na coordenação pedagógica, o coordenador pedagógico

iniciante, tal como reforça Melo (2015), pode enfrentar problemáticas e desafios bem complexos em seu cotidiano. Por outro lado, o contexto da coordenação é distinto do da sala de aula, por isso acreditamos que o coordenador pedagógico iniciante, mesmo tendo muita experiência como docente e mesmo quando essa experiência é sustentada pelo caráter reflexivo e investigativo, não está totalmente pronto para desempenhar sua função (Gomboeff, 2022).

3.2 De professoras a coordenadoras pedagógicas: a formação e os desafios da prática na nova função

Para Lima (2017), estudar e buscar na literatura auxílio para enfrentar o seu dia a dia é um caminho necessário não só aos coordenadores pedagógicos iniciantes, mas àqueles que se dedicam às questões da educação. Nesse ponto, observa-se que, para enfrentar a coordenação pedagógica, ainda que por conta própria, os coordenadores pedagógicos em início de carreira necessitam se aprofundar em marcos teóricos relacionados a essa área. É o que reforça Oliveira (2021, p. 184), ao ressaltar que:

O coordenador pedagógico iniciante, tal qual o professor, por se encontrar em um período marcado por inseguranças, angústias e desafios, necessita de um acompanhamento formativo e profissional que lhe permita analisar as questões educacionais para além de suas experiências práticas anteriores com a docência.

Em conformidade com essa sentença, as coordenadoras pedagógicas entrevistadas também evidenciaram o seu desejo de buscar através do curso de especialização em Coordenação Pedagógica, realizado no ano de 2015 a 2016, referenciais teóricos que as ajudassem a desenvolver melhor a sua prática.

Desse modo, buscando desempenhar com maior excelência o seu trabalho, a coordenadora pedagógica B ressaltou: “*Eu sou docente, mas, desde que eu cheguei aqui na escola, me deram essa função e aí eu precisava também ter um aporte teórico, ter mais conhecimento da função que eu exercia [...] e melhorar*”.

Com base nisso, enfatizamos que na escola o coordenador pedagógico realiza um trabalho distinto do professor, sendo ele o principal elo que norteia o fazer pedagógico do grupo escolar. Nos dizeres de Sousa (2001), o professor lida diretamente com seus alunos buscando compreender o que sabem e o que precisam aprender, enquanto o coordenador pedagógico deve cuidar das necessidades docentes no que diz

respeito principalmente à sua formação, relação com os alunos e estratégias de ensino-aprendizagem. Logo, este sujeito lidera atores distintos na escola, mas que desenvolvem um trabalho que é comum e de suma importância para a qualidade da educação.

Contudo, como enfatizou a coordenadora pedagógica C, esse processo formativo não se encerrou apenas com a realização deste curso. De acordo com essa coordenadora, essa formação: “[...] foi mais um degrau nesse processo de formação como coordenadora pedagógica, que não acabou, porque todo dia continua, todo dia eu aprendo e reaprendo, troco experiências com os colegas” (Coordenadora pedagógica C). Portanto, além do enriquecimento teórico, a formação continuada na área da coordenação pedagógica é capaz de permitir uma maior socialização desses sujeitos, promovendo a troca de experiência entre os pares e o confronto com a realidade, superando o isolamento que é característico daqueles que iniciam uma nova profissão.

Na mesma linha, para Domingues (2009 *apud* Diniz, 2018), a função do coordenador pedagógico deve incluir, além da organização do tempo/espço na escola, a aproximação com as necessidades formativas dos professores. É tendo essa clareza de que a sua função primeira deve ser a formação contínua de professores que a maioria das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, quando perguntadas sobre qual é a sua real função na escola, enfatizaram:

Eu estou junto ao professor, orientando, ajudando quando necessário e orientando nas áreas de planejamento, avaliação; eu e o outro gestor sempre em parceria, ajudando também no conteúdo (Coordenadora pedagógica A).

A verdadeira atribuição seria a formação continuada do professor, mas, diante de vários fatores externos e internos, a gente tenta promover essa formação de uma forma mais simples, mas que ela aconteça [...] traz algumas sugestões no planejamento, o que não deixa de ser uma miniformação, onde eles recebem informação de orientações de como pôr em prática isso na sala de aula, lembrando que são sugestões, que eles podem acatar ou não e melhorá-las. Para mim, eu coloco o pedagógico sempre em primeiro lugar, porque, a meu ver, ele é a essência de tudo; se ele funciona bem, as demais coisas vão se encaixando (Coordenadora pedagógica C).

Contudo, apesar dessas falas, um dos professores entrevistados na escola da coordenadora pedagógica A enfatizou que, na realidade, essa coordenadora possuía ainda uma prática “intermediária” na gestão da escola, já que seu poder de decisão não era total, faltando-se certa autonomia.

A coordenadora pedagógica B, por outro lado, admitiu-nos que em sua prática realiza mais um trabalho de supervisão do que propriamente de coordenação junto aos professores. Ela relatou o seguinte:

[...] Como coordenadora, eu faço mais um trabalho de supervisão. Para mim, a supervisão é mais esse acompanhamento mesmo, porque eu trabalho muito com os dados e a gente tem gráfico de rendimento, que está na pasta do coordenador [...] a gente também verifica isso e déficit de aula de professor; eu é que faço essa contagem também e eu sei que isso é mais do administrativo do que pedagógico, e é eu que faço. Eu que informo também: 'Olha! Fulano não veio, então é para fazer remanejamento, e eu faço esse trabalho que eu vejo muito de supervisão [...]' (Coordenação pedagógica B).

Além disso, a referida profissional confessou que não se sente totalmente amparada pela gestão da sua escola. Esse sentimento de isolamento na função encontra respaldo nas colocações feitas por Pereira (2013, p. 76) quando este diz que o coordenador pedagógico e os gestores precisam de momentos para troca, para o diálogo e socialização de ideias e experiências, pois: “[...] se os professores encontram apoio uns nos outros, com quem o coordenador pedagógico iria compartilhar suas angústias?”. Gomboeff e Passos (2022, p. 3), nessa linha, complementam: “Quando o coordenador pedagógico, de algum modo, não é apoiado e nem acompanhado em sua inserção profissional, é comum que a qualidade do seu trabalho fique comprometida e que toda a escola seja afetada”.

Notamos também que, mesmo quando possuem clareza sobre a função que devem desempenhar na escola buscando realizar um acompanhamento pedagógico efetivo junto aos professores, os coordenadores pedagógicos têm dificuldade de pôr em prática a sua verdadeira função, atuando, por vezes, sem autonomia sobre o que lhes compete na gestão. No caso da coordenadora pedagógica B, especialmente percebemos que, com ênfase nas exigências do sistema, o seu trabalho ganha, de fato, um caráter de supervisão. É preciso estarmos atentos a esse quadro, principalmente considerando que, quando iniciantes, falta-lhes uma compreensão mais detalhada e consciente sobre o seu real trabalho na escola (Melo, 2015).

Nesse sentido, é válido o alerta feito por Goodson (2022), de que, se o foco dos reformadores empresariais estiverem no grupo de profissionais que entendem a profissão docente como mero emprego, pouco de fato mudará em termos de desempenho e motivação desses profissionais, já que esse grupo tende a aceitar as novas diretrizes

governamentais, os currículos e os objetivos nacionais, tornando-se “presas” fáceis e obedientes dessas reformas mais preocupadas em atender aos resultados e aos aspectos técnicos da profissão docente.

Em que pese aos desafios enfrentados nessa função, além das questões de ordem burocrática e emergencial, as entrevistadas evidenciaram outras dificuldades nessa função, principalmente relacionadas à relação interpessoal com os professores e dificuldades em ministrar as formações nas escolas. Segundo a coordenadora pedagógica A, a falta de compromisso de alguns professores em cumprir suas tarefas e o desinteresse dos alunos e dos pais no acompanhamento da vida escolar dos seus filhos são grandes desafios.

De acordo com a coordenadora pedagógica B, as dificuldades da sua função giram em torno de dois aspectos: o desvio de função e a resistência de alguns professores, especialmente no que se refere ao exercício do planejamento e observação da sua prática em sala de aula. Já a coordenadora pedagógica C, como já indicava, apontou como principal dificuldade no exercício de sua função a parceria com a gestora em todos os sentidos e o “*alinhamento dos professores*”. Segundo ela, “[...] *sempre vai ter aquele professor mais comprometido, aquele professor que é mais lento e que você está ali orientando, ajudando, mas ele quer fazer ali de qualquer jeito*” (Coordenadora pedagógica C). Assim, apesar da preocupação com o planejamento, em que ela ouve e discute conjuntamente com os professores, a coordenadora pedagógica C diz: “[...] *no dia a dia, você não vê a aplicabilidade dessa discussão, e isso é um entrave também*”.

De acordo com Ribeiro (2016, p. 59), para lidar com os dilemas da função, o coordenador pedagógico em início de carreira necessita então vencer alguns obstáculos, tais como: “[...] aprimorar sua própria formação, estabelecer relações de harmonia, respeito e profissionalismo, construir um trabalho coletivo fundamentado na discussão de ideias [...]”. Em face disso, considera-se que a qualidade das relações interpessoais na escola é responsável por nos constituirmos como profissionais mais comprometidos no alcance dos objetivos escolares, devendo esta ser uma busca dos coordenadores pedagógicos, já que lidam diretamente com os professores. No caso específico do coordenador pedagógico, Almeida (2001, p. 78) ressalta ainda que direcionar “[...] os professores a definir objetivos comuns e a persegui-los em conjunto é tarefa que não

será atingida se não houver a constituição de um grupo coeso, embora a coesão seja um processo lento e difícil”.

No que se refere à sua função formativa, as coordenadoras pedagógicas pesquisadas apontaram ainda como grandes desafios a itinerância e rotatividade dos professores, que, muitas vezes, são levados a “pular” de uma escola para a outra para darem aulas e o coordenador pedagógico se vê impossibilitado de realizar no coletivo essa função, sendo a grande maioria dessas formações realizadas por instituições de fora. É o que reforça a coordenadora pedagógica B ao dizer que: “[...] *vem sempre alguém de fora. Nesse ano, a gente teve uma só e teve esse momento, mas foi com uma formadora que veio de fora, contratada, porque aí tem que gerar certificado [...]*”. Além disso, ela ressaltou o seguinte:

[...] eu acabo deixando muito de lado essa questão da formação, porque eu acabo me envolvendo em outras questões até administrativas mesmo. Justamente por essa escassez de pessoal administrativo, a gente faz trabalho de secretaria, a gente faz trabalho de supervisão [...] a gente sai distribuindo esses pesos e acaba tendo um desvio de função também, e aí a principal função a gente acaba deixando de lado, e a gente tem conhecimento disso, tem consciência disso (Coordenadora pedagógica B).

Sobre isso, é preciso resgatar a função formativa dos coordenadores pedagógicos na escola e chamar a corresponsabilidade dos professores pelo seu desenvolvimento profissional, a fim de promover nesse espaço uma reflexão que ultrapasse a mera troca de “receitas de atividades”, como tentam enfocar os reformadores empresariais. No caso daqueles que estão iniciando nessa função, essa questão é ainda mais essencial, já que, mesmo quando os coordenadores pedagógicos têm a formação continuada como objeto do seu trabalho, eles têm esbarrado em entraves que os impedem de realizar uma formação, na qual teoria e prática estejam articuladas numa perspectiva de transformação da realidade.

Logo, é importante que, desde quando iniciem nesta função, os coordenadores pedagógicos sejam conscientes da relevância do seu trabalho enquanto formadores. Este confronto entre a teoria com a realidade, contudo, implica um constante repensar desses profissionais da educação sobre as suas práticas, e esse repensar não se torna mais fácil para aqueles que já exerceram antes a função de professor ou já tenham se aproximado de aspectos relativos à gestão pedagógica durante a sua formação, mas se

estende a todos os profissionais que, de igual modo, lidam com as incertezas de uma nova função (Diniz, 2018).

Acreditando que o coordenador pedagógico “[...] tem o privilégio de contemplar a totalidade da escola, rompendo o isolamento e individualismo dos docentes, a fim de intervir e contribuir no processo pedagógico” (Ferri, 2013, p. 113), enfatizamos a importância de se resgatar a função dos coordenadores pedagógicos por meio de políticas de valorização e apoio a esses profissionais, na intenção de superarmos os entraves que enfrentam no exercício do seu trabalho, favorecendo a construção das suas identidades e consolidação de práticas mais efetivas.

5 Considerações finais

A partir deste estudo, constatamos que são vários os desafios impostos nesta mudança entre as atividades de professores a coordenadores pedagógicos, que, muitas vezes, acontece sem a formação adequada. Por essa razão, essa função necessita ser devidamente repensada para que o coordenador pedagógico possa, enfim, assumir o seu papel de protagonista no contexto escolar.

De acordo com os relatos apresentados, quando deixam a docência para assumirem a função de coordenadoras pedagógicas, as profissionais buscam superar, principalmente, a falta de experiência e de uma formação específica no novo campo de atuação. No caso das entrevistadas, a especialização na área da Coordenação Pedagógica, da qual participaram, foi um passo positivo no que se refere à efetivação de políticas formativas destinadas a essa área, o que foi fundamental para que pudessem refletir e aprimorar suas práticas, levando-as a superarem suas dificuldades de forma mais consciente.

Contudo, outras dificuldades são encontradas no exercício da sua prática quando estas coordenadoras já estão familiarizadas na função, especialmente aquelas relacionadas aos desvios de função e às relações interpessoais com os professores, alunos e seus familiares, bem como dificuldades próprias da sua cultura escolar local, como a falta de autonomia e outras questões de ordem emergencial. Nesse bojo, também estão incluídas as fortes interferências dos reformadores empresariais, que acabam por exaltar o uso de técnicas pelo professor e a competitividade entre as

escolas, em detrimento das avaliações externas, influenciando diretamente no trabalho desses profissionais, impedidos de realizarem a sua função primeira de formação dos professores.

Visto ser essa uma função ainda recente e com fragilidades identitárias, não restam dúvidas de que o exercício da coordenação pedagógica é fortemente influenciado por condições pessoais e coletivas e que o processo no qual aqueles que iniciam na coordenação pedagógica se veem envolvidos é, por vezes, conturbado. Entretanto, para além disso, a função da escola é estar sempre comprometida, social e politicamente, com um projeto de formação humana. Nessa perspectiva, o “coordenar” deve envolver a intencionalidade de todos aqueles que desejam promover a concretização desse projeto. Para tanto, maiores investimentos devem ser feitos para a valorização desses sujeitos em termos de políticas, no início e decorrer de suas carreiras, multiplicando-se os esforços para o seu reconhecimento e progresso nas escolas.

6 Referências

ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. A.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 67-80.

ALVES, N. N. L. *Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/5f36fb89-8448-4d52-ab15-56edd8f8cfb2>. Acesso em: 30 ago. 2024.

DINIZ, C. C. *Formação continuada e prática de coordenadores pedagógicos no Maranhão: em cena o programa nacional escola de gestores*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2540>. Acesso em: 30 ago. 2024.

FERRI, T. H. J. B. *O trabalho e os desafios do professor coordenador na rede municipal de Rio Claro*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/272a86ce-3044-4ed5-953a-5f8ef19527ce>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. S. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (org.). *A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas*. Santos: Universitária Leopoldianum, 2016. p. 17-31.

GOMBOEFF, A. L. M. *Parceria colaborativa e mentoria entre coordenadores pedagógicos experientes e iniciantes a partir da pesquisa-formação: possibilidades de ação de indução profissional*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/25790>. Acesso em: 24 set. 2024.

GOMBOEFF, A. L. M.; PASSOS, L. F. Inserção profissional do coordenador pedagógico: parceria colaborativa entre iniciantes e experientes a partir da pesquisa formação. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 32, n. 65, e45, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062022000100313&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 set. 2024.

GOODSON, I. F. *A vida e o trabalho docente*. Petrópolis: Vozes, 2022.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995. p. 31-62.

LIMA, T. R. *Coordenadores pedagógicos iniciantes: pistas para uma atuação de qualidade*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MELO, S. F. *Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/941>. Acesso em: 10 ago. 2024.

OLIVEIRA, L. M. M. *Coordenador pedagógico iniciante: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional*. 2021. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/816c30eb-2290-4378-a07a-3b4b52a4ea7c>. Acesso em: 24 set. 2024.

PEREIRA, A. G. *A relação do coordenador pedagógico e o trabalho coletivo com os professores e diretores: desafios e possibilidades*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=343399. Acesso em: 5 ago. 2024.

RIBEIRO, R. M. C. O coordenador pedagógico na escola pública: dilemas, contradições e desafios de um profissional iniciante. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 59-78, 2016. Disponível em:

<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SOUSA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R. A.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 27-34.

TEIXEIRA, C. S. M. *De supervisor escolar à coordenador pedagógico: o movimento de constituição da identidade profissional*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

WALDMANN, I. M. *O professor coordenador pedagógico e a formação docente continuada: papéis, lugares e dilemas no contexto escolar*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2006. Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obr_a=37224. Acesso em: 5 ago. 2024.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Camila Castro Diniz, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Secretaria Municipal de Educação Rosário; Colégio de Educação Infantil Maria Benta

 <https://orcid.org/0000-0001-8106-6850>

Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFMA. Integrante do grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. Professora da Rede Municipal de Educação de Rosário, no Maranhão.

Contribuição de autoria: Participação ativa na escrita e leitura crítica do artigo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1363444427321981>

E-mail: camilacastrodiniz018@gmail.com

Lélia Cristina Silveira de Moraes, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Departamento de Educação II

 <https://orcid.org/0000-0002-7330-553X>

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora associada da UFMA, no curso de Pedagogia e no PPGE da UFMA. Editora da *Revista Educação e Emancipação*. Contribuição de autoria: Como orientadora das pesquisas e na discussão e revisão do texto apresentado.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0326760034146239>

E-mail: lelia.silveira@ufma.br

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas ad hoc: Raquel Carine de Moraes Martins e Victor Hugo de Oliveira Henrique

Como citar este artigo (ABNT):

DINIZ, Camila Castro; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. Coordenadoras pedagógicas iniciantes: a formação e os desafios da função no Maranhão. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, e14212, 2024. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e14212>



Recebido em 1º de julho de 2024.

Aceito em 10 de outubro de 2024.

Publicado em 14 de novembro de 2024.